Należytość pocztowa opłacona ryczałtem

OGNISKOWIEC

DWUTYGODNIK
OKRĘGU ŚLĄSKIEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Katowice, ul. Pocztowa Nr. 11. Nr. telefonu 9-26. — Konto czekowe P. K. O. Nr. 307.756.

Wychodzi 2 razy w miesiącu oprócz lipca i sierpnia. Ogłoszenia: Cała strona 60 zł., pół strony 35 zł., ćwierć strony 20 zł. 1/8 strony 12 zł., 1/16 strony 7 złotych

Dla członków Związku N. P. w Wojew. Śląskiem prenumerata bezpłatna. — dla nieczłonków 10 zł. rocznie. —

ROK VIII. KATOWICE, 20 grudnia 1932 r. NR. 20

Konsolidujmy nasze poczynania pedagogiczne

Obecne ożywienie działalności pedagogicznej w naszych komórkach organizacyjnych stanowi najlepszy dowód, że my, związkowcy, zdajemy sobie jasno sprawę z obecnej sytuacji w szkolnictwie i zgodnie z życzeniami władz szkolnych przystępujemy do spełnienia obowiązku, jaki nakłada na nas chwila dziejowa.

Wprawdzie potrzeba przebudowy wewnętrznej szkoły, oraz kryzys gospodarczy nagromadzają około nas mnóstwo przeszkód i trudności, lecz te dla prawdziwych związkowców są tylko bodźcem do dalszej produktywnej pracy dla dobra szkoły i państwa. Oczekiwane zmiany, spowodowane ustawą o ustroju szkolnictwa i nowemi programami wymagają skonsolidowania naszych poczynań pedagogicznych, a skala ich jest bardzo rozległa. Wystarczy przeczytać program pracy Wydziału Pedagogicznego, umieszczony w Głosie Nauczycielskim Nr. 13 z dnia 27 listopada 1932 r., aby zdać sobie jasno sprawę, na jaki olbrzymi wysiłek i zakres pracy zdobywa się Z. N. P., aby podnieść wyniki nauczania i wychowania młodego pokolenia. Osiągnięcie wytkniętego celu, wychowanie twórczego obywatela państwa polskiego, wymaga planowego i konsekwentnego działania wszystkich członków Z. N. P. Tylko wtedy rozwiążemy te wzniosłe zadania, gdy wysiłki władz szkolnych i nasze będą się wzajemnie uzupełniały, gdy każdy z nas zajmie swoje określone miejsce w tej zespołowej pracy i stanie się niezastąpionym członkiem całości. Określenie swego indywidualnego zadania może być dokonane po poznaniu samego siebie przez wykonanie obowiązków, jakie wysuwa potrzeba dzisiejszego dnia szkolnego. Po każdym dokonanym czynie, po każdej ukończonej działalności wartościujmy nasze wyniki. Jeżeli ocena jest ujemna lub wątpliwa zwracajmy się do innych członków po rady i wskazówki, jeżeli jest dodatnia, dzielmy się z dru imi swojem doświadczeniem. Nie szukajmy gotowych wzorów

do biernego naśladownictwa, albowiem każdy z nas napotyka w swej pracy na inne trudności i dlatego samodzielnie musi sobie z nich zdać sprawę, a sposobów do ich usunięcia szukać wspólnie z innymi na zebraniach Ognisk lub udawać się o pomoc ustnie lub pisemnie do Powiatowych Sekcyj Pedagogicznych lub do sekcyj, utworzonych w Okręgowej Komisji Pedagogicznej w Katowicach. Przy Oddziałach Powiatowych i w Zarządzie Okręgowym tworzą się grupy referentów, którzy wyjeżdzać będą do Ognisk, o ile zajdzie tego potrzeba.

Zadania, które ma spełniać szkoła, zwiększają się z zawrotną szybkością, równocześnie z pogorszeniem warunków pracy i dlatego musimy szukać nowych sposobów, zapomocą których moglibyśmy otrzymać lepsze rezultaty w krótszym czasie, przy mniejszym nakładzie sił własnych dzieci. Niewspółmierność wymagań teoretycznych do możliwości praktycznych powoduje u nauczycielstwa niechęć do nowych poczynań lub chęć do usunięcia dysproporcji między teorją a praktyką przez tworzenie jej na podstawie doświadczeń w szkole. Określenie wymagań, uzgodnienie terminologji, ustalenie koniecznej bibliografji zachęci nauczycielstwo do twórczych wysiłków. Zapoczątkowanie tej pracy powinno nastąpić w „ogniskach metodycznych", w których zespół chętnych i odpowiednio przygotowanych nauczycieli podejmie się dobrowolnie tworzenia nowej teorji, możliwej do zastosowania w przeciętnych warunkach. Szczególnie tutaj, w województwie śląskiem, gdzie praca nasza nie jest uwieńczona takiemi wynikami, jakie chcielibyśmy otrzymać, zachodzi konieczna potrzeba rewizji dotychczasowych metod pracy, w której głos nauczycielstwa powinien być brany pod uwagę. Zarząd Okr. dąży obecnie do scalenia i ujednostajnienia pracy pedagogicznej. Nareszcie ukonstytuowała się Okręgowa Komisja Pedagogiczna oraz nastąpiło porozumienie się przewodniczących Powiatowych Sekcyj Pedagogicznych.

W najbliższym czasie odbędzie się zebranie przewodniczących okręgowych sekcyj Z. N. P. w celu omówienia ich współdziałania z Okręgową Komisją Pedagogiczną. Dla ujednostajnienia pracy urządza Okręgowa Komisja Pedagogiczna 3 dniowy kurs z końcem stycznia dla przewodniczących Powiatowych Sekcyj Pedagogicznych. Program kursu obejmować będzie najaktualniejsze zagadnienia pedagogiczne, oraz organizację pracy pedagogicznej przy Oddziałach Powiatowych.

Prawdopodobnie w lutym wyjdą projekty nowych programów do szkół powszechnych i szkół średnich ogólno-kształcących. Pożądanem byłoby, aby w dyskusji nad niemi wzięła udział jak naj-

większa ilość członków, gdyż tylko w ten sposób zapoznamy się wcześnie z ich treścią, dodamy do niej własne myśli, a tem samem przyczynimy się do skrystalizowania wewnętrznego ustroju naszego szkolnictwa. Dalszy ciąg tej pracy nastąpi na III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w czerwcu 1933 r. Okręgowa Komisja Pedagogiczna ma zamiar przedstawić w referacie postulaty z naszego terenu. Po przygotowaniu podstawowych tez do referatu, zwrócimy się do wszystkich członków z prośbą o nadesłanie potrzebnego materjału, zebranego podczas wykonywania codziennej pracy szkolnej, pozaszkolnej.

Prosimy bardzo o przesłanie nam materjału dotyczącego trudności na jakie natrafiacie w Waszej pracy.

Oddajemy do Waszych rąk numer Ogniskowca, poświęcony nauczaniu łącznemu t. j. temu problemowi bardzo aktualnemu na naszym terenie. Sądzimy, że zainteresowanie własne tą dziedziną okażecie przez umieszczanie Waszych uwag na łamach Ogniskowca.

W dalszych numerach umieszczać będziemy materjał dotyczący również aktualnych problemów pedagogicznych. S.O.

Na marginesie metody łącznego nauczania

> „Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych poczynań szkolnych". [Chodzi tu o poczynania nowoczesne! (przyp. autora artykułu)].
>
> „Umieszczenie szkoły w środku ogniska życiowego uważamy za zbyteczne, niedopuszczalne. Niebezpieczeństwa na jakie narażamy młodzież są większe i groźniejsze niż korzyści witalizacji".
>
> „Należy przestrzec przed jednostronnością współczesnej epoki polegającą na częstem degradowaniu wychowawcy do roli małoznacznego pionka w układzie szkolnym".[1])

W związku z coraz częściej pojawiającemi się u nas próbami realizacji metody łącznego nauczania, znanej u Niemców pod nazwą t. zw. „Gesamtunterricht", pragnąłbym dorzucić szereg uwag raczej praktycznej, aniżeli teoretycznej natury. Na podstawie bowiem mojej dotychczasowej praktyki szkolnej doszedłem do wniosku, że wszelkie nasze poczynania pedagogiczne czy też dydaktyczne, stoją pod przygniatającym wpływem, bardzo ogólnie zazwyczaj formułowanej teorji, nie zawsze opieranej na należycie i wyczerpująco przeprowadzonych praktycznych doświadczeniach. Ta rozbieżność, zachodząca pomiędzy teoretycznemi założeniami, przeważnie bardzo słusznemi i przekonywującemi, a codzienną i każdorazową rzeczywistością szkolną, zaczyna

---

[1]) Rudolf Taubenszlag: O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki. Krytyka zasad nowoczesnego wychowania. Próba syntezy. Warszawa, 1930.

się coraz silniej zaznaczać, a nawet staje się w wielu wypadkach wprost niepokojącą. Rozbieżność ta odbija się moim zdaniem bardzo ujemnie na porządku i karności szkolnej, jakości i powszechności wyników nauczania, a wreszcie, co uważam za szczególnie niebezpieczne, wpływa na dezorjentowanie nauczycielstwa.

Powodem tych coraz bardziej i coraz częściej zaznaczających się rozbieżności jest przedewszystkiem:

zbyt częste i zbyt pochopne, a niejednokrotnie bezkrytyczne, przejmowanie wszelakich metod i to najczęściej obcych,

nieliczenie się z miejscowemi warunkami pracy, jakoteż nieznajomość warunków wśród których odnośna metoda została skonstruowana i zrealizowana (do warunków pracy zaliczyłbym przedewszystkiem środowisko pozaszkolne dziecka, zwłaszcza wpływ rodziny, jej moralny i kulturalny poziom i ilość dzieci znajdujących się w klasie),

brak gruntownego wykształcenia i dostatecznego doświadczenia pedagogicznego i metodycznego u niektórych nauczycieli,

brak własnej, jasnej i wyraźnie skonstruowanej koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej,[2])

dzikie eksperymentowanie. (Kwestja ostatnia zasługuje na specjalne omówienie).

Obok czynników wyżej wymienionych wchodzą w grę jeszcze i takie jak, organizacja pracy szkolnej, konstrukcja programów naukowych, zasób i rodzaj pomocy naukowych, brak należytego zrozumienia u współpracowników, ciągła, czasami bardzo krępująca, kontrola ze strony władz szkolnych, brak współpracy z rodzicami i opiekunami i t. p.

W związku z wymienionemi niedomaganiami i często zaznaczającą się rozbieżnością pomiędzy teorją a praktyką, zaczynają się pojawiać w naszej literaturze pedagogicznej głosy, charakteryzujące się z jednej strony niezwykłą senzacyjnością, a z drugiej nieubłaganym wprost realizmem. Wystarczy tu nadmienić chociażby artykuł bardzo zasłużonego naukowca p. Ignacego Myślickiego, drukowany niedawno w Ogniwie[3]) na temat „O spokój klasy", w którym zastanawiając się nad sposobami zapewniającemi nauczycielstwu spokój i ciszę podczas zajęć szkolnych, wpada na pomysły godne tonącego, który w przystępie rozpaczy chwyta za brzytwę. Nie można

[2]) Jeden ze starszych, bardzo doświadczonych i wytrawnych nauczycieli tak mi oświadczył:

W związku z najnowszemi poczynaniami szkolnemi zachodzi pomiędzy nami a młodą generacją nauczycielską ta zasadnicza różnica, że my starsi, bardzo często niesłusznie posądzani o konserwatyzm i skostniałość, realizując i posługując się najnowszemi metodami, w wypadkach zachowania się i niepowodzeń, mamy zawsze oparcie w metodach starych, a raczej w metodach będących wynikiem własnej, opartej na doświadczeniach i lekturze, koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej, wypróbowanej w różnych, czasami bardzo niewdzięcznych środowiskach szkolnych. Wy młodzi oparcia tego nie macie, a przytem mocno zdezorjentowani zostaliście nawałem niewiarygodnie rozbudowanej teorji pedagogicznej!

[3]) Ignacy Myślicki: O spokój klasy. Ogniwo, Organ Sekcji Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Rok XII, Nr. 7. Warszawa 1932.

bowiem inaczej sklasyfikować takich postulatów jak: umundurowanie nauczycielstwa, wybijanie w drzwiach specjalnych otworów celem umożliwienia dyrektorowi wzgl kierownikowi zaglądania do klas i wywoływania uczniów niesfornych, względnie utrudniających pracę. celem pociągnięcia ich do odpowiedzialności. Toteż spotkały się już one z należytą oceną na łamach pism[4]), ale są bardzo ciekawem odzwierciedleniem niektórych ciemnych kątów naszej rzeczywistości szkolnej. Postulaty p. Myślickiego zasługują na specjalne omówienie. Fakt, że są wysuwane przez tak poważnego naukowca, świadczy, że rzeczywistość nie idzie tak chętnie po myśli teoretycznych założeń. Organizacja szkolna jest bardzo skomplikowana i nadzwyczaj czuła na wszelakie niedomagania wywoływane jakiemikolwiek czynnikami. Jeżeli w jej mechanizmie cokolwiek w jakimkolwiekbądź stopniu zawiedzie, odbija się to ujemnie na rezultatach pracy najtęższych nawet nauczycieli. Ich praca zaczyna wówczas także niedopisywać. I tu zdaje mi się ma p. Myślicki rację, stawiając pytanie, jakiemi środkami należy się wówczas posługiwać, aby te niedomagania zostały częściowo chociaż usunięte i zlikwidowane. Wpływ autorytetu nauczyciela o pełnych wartościach intelektualnych, moralnych i społecznych ma bowiem i swoje granice... Przejdźmy jednak do dalszych rozważań na powyżej nakreślony temat.

Ponieważ o metodzie, co do której mam zamiar się wypowiedzieć, umieszczono w polskich czasopismach cały szereg artykułów[5]), w których odniosiono się do niej naogół bardzo pozytywnie, rzadko, a właściwie prawie że wcale, nie podnosząc jej stron ujemnych, co w bardzo rażącej sprzeczności pozostaje do treści artykułów, umieszczonych na jej temat w czasopismach zagranicznych, chcę w niniejszym artykule dla zrównoważenia dotychczasowych głosów uderzyć w strunę bardziej negatywną, co zgóry zaznaczam, nie bardzo mi odpowiada, jako entuzjastycznemu zwolennikowi wszelakich postępowych, a rozumnych i korzystnych poczynań jakiejkolwiek natury. Uważam jednak, że tak, jak z jednej strony daleko poszliśmy naprzód, wyprzedzając w niektórych zamierzeniach i inne narody, kulturalnie czasem wyżej od nas stojące, wzbudzając tem podziw i szczere a czasem zazdrosne uznanie, tak z drugiej, tkwimy mocno w przestarzałych jeszcze formach, nie przynoszących życiu niczego, a nawet szkodzących jego rozwojowi. Ale zdarza się u nas niestety zbyt często, że idziemy w niektórych poczynaniach za daleko naprzód, chociaż może i częściej się zdarza, że zbyt w tyle jesteśmy pod wieloma względami. Konsekwencją obydwu ostateczności jest, zdaje mi się, przedewszystkiem brak należytego poczucia rzeczywi-

[4]) M. Socha: Pozwólmy dzieciom żyć. Ogniwo. Rok XII. Nr. 8.
Janina Rosenhekówna: Na marginesie artykułu „O spokój klasy". Ogniwo. Rok XII. Nr. 8.
St. Dobraniecki: Spokój czy niepokój. Ogniwo. Rok XII. Nr. 9.

[5]) Aleksander Litwin: Zasady nauczania łącznego. Ruch Pedagogiczny, rok XIX (XXI), nr. 5 i 6, czerwiec 1932.
Bohucki J.: Nauczanie łączne. Miesięcznik Pedagogiczny, r. XLI, 1932, nr. 6, 7, 8 i 9.
Guńka Karol: Nauczanie łączne. Miesięcznik Pedagogiczny, r. XLI, 1932, nr. 10 i 11.

stości. Toteż uwagi moje umieszczam pod znakiem postulatów wysuwanych przez naszą rzeczywistość szkolną.

Zanim przejdę do ujemnych stron omawianej metody, pozwolę sobie, dla należytego zorjentowania czytelnika, omówić podstawowe zasady tego systemu nauczania i podnieść jego strony dodatnie.

Dotychczasowe ujmowanie materjału naukowego było niewątpliwie wynikiem daleko idącej specjalizacji i w konsekwencji miało charakter pionowy, liczący się raczej z umysłowością człowieka dojrzałego i z jego sposobem myślenia. Tak ujęte programy naukowe, skonstruowane pod potężnym wpływem uniwersyteckiej organizacji pracy, gdzie specjalizacja jest nieubłaganą koniecznością, umożliwiającą postęp i rozwój poszczególnych gałęzi nauk, zostały narzucone szkolnictwu niższemu, z mocą obowiązującą od klasy pierwszej począwszy. Na takie ujęcie programów naukowych wpłynęły również:

poglądy dawnej psychologji, sądzącej, że pomiędzy umysłowością dziecka a umysłowością człowieka dojrzałego zachodzą przedewszystkiem ilościowe a nie jakościowe różnice. Dopiero Piaget[6]) sprowadza ten ilościowy problem dziecięcej umysłowości do problemu jakościowego, twierdząc, że umysł dziecka nastawiony jest raczej na rodzaj myślenia autystycznego albo symbolicznego;[7])

czynniki, kontrolujące pracę nauczyciela, dla których możność szybkiego i doraźnego sprawdzania wyników nauczania nie mogła być sprawą obojętną. Pionowy układ materjału naukowego, nadzwyczaj ułatwiał tak pojmowaną kontrolę, a wreszcie

podstawowe zasady nauczania, które dały się w całej pełni realizować na szufladkowo ujmowanym programie naukowym. Możliwość pełnego uwzględnienia tych zasad dawała gwarancję, że praca szkolna będzie miała charakter systematyczny, ciągły i należycie uporządkowany, dzięki czemu dadzą się osiągnąć zamierzane wyniki nauczania.

Metoda nauczania łącznego, która jest konsekwencją zupełnie odmiennej, jak dotychczas, organizacji materjału naukowego, zmierza do nadania układowi tego materjału w niższych klasach szkoły powszechnej, w miarę możności, charakteru poprzecznego, łącząc w logicznie zamknięte całości, tj. w tak zwane tematy — zagadnienia, wiadomości wyjęte z różnych przedmiotów naukowych. Na odpowiedni dobór materjału naukowego mają wpływać przedewszystkiem:

najbliższe środowisko społeczne ucznia,
zainteresowania spontanicznie absorbujące młodzież,
pora roku, jako też
czynniki regjonalnej natury.

Zastanówmy się co zadecydowało o poprzecznym układzie materjału naukowego. Nie ulega żadnej wątpliwości, że zadecydowały o tem momenty psychol. natury, które gdy chodzi, o dzieci, powinny mieć wpływ najpoważniejszy. Wychodzi się bowiem ze słusznego założenia, że dziecko zaznajamia się ze zjawiskami życia

[6]) Dr. J. Piaget: le langage et la pensée chez l'enfant.

[7]) Dr. J. Piaget: La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. Archives de Psychologie, XVIII, 1923.

w pewnym całokształcie, w skład którego wchodzą zagadnienia pozostające w związku z poszczególnemi przedmiotami nauczania w rozmaitej liczbie, rozmaitym zakresie i w różnem ustosunkowaniu. Sytuacje życiowe na które dziecko napotyka i które musi z biegiem czasu coraz to udatniej rozwiązywać, tworzą w czasie i przestrzeni pewne całości, bardzo różnie skomplikowane. Rzeczą szkoły jest, całokształty tych zjawisk, z któremi dziecko zapoznaje się w życiu w sposób zazwyczaj bardzo chaotyczny, a które dla dziecka są także często mocno niezrozumiałe, należycie uporządkowywać, wyjaśniać i ewentualnie także uzupełniać, tak, ażeby w miarę ich wyczerpywania, opartego na samorzutnych zainteresowaniach dzieci, przyczyniały się do stopniowego rozwoju dziecka, zgodnego z prawami psychologicznemi i pedagogicznemi wymaganiami. Nie ulega żadnej wątpliwości, że takie ścisłe, naturalne i logiczne powiązanie wiadomości, wchodzących w zakres różnych przedmiotów, przyczyniać się będzie do ich łatwiejszego zrozumienia i utrwalenia, dzięki stwarzaniu połączeń w postaci bardzo licznych związków skojarzeniowych, które są nietylko podstawą rozumienia, ale i przyjmowania jakoteż pamiętania.

Fakt ten znajduje swoje uzasadnienie w t. zw. teorji układów spoistych[8]), względnie jak ją niemieccy uczeni nazywają, teorji kompleksów albo postaci[9]). Zarówno nasz własny świat wewnętrzny, jak otaczający nas świat kultury ludzkiej, jest światem takich układów. Nawet najprostsze nasze spostrzeżenia są układami spoistemi[10]). Ukształtowania życia duchowego w najpełniejszym tego słowa znaczeniu, nazywamy dla przeciwstawienia strukturami (n.p. indywidualność, osobowość i t. d.).

Zanim zastanowimy się nad niedomaganiami omawianej metody, musimy zdać sobie jeszcze jasno sprawę z czynników utrudniających jej realizację. Do czynników tych zaliczam:

dotychczasową organizację pracy szkolnej, opartą na podłużnym, szufladkowym układzie i wyczerpywaniu programów naukowych, w ściśle określonych jednostkach czasu, regulowanych dzwonkiem szkolnym,

przedmiotową konstrukcję podręczników szkolnych, nie liczącą się z charakterem i strukturą poszczególnych środowisk, tak bardzo odmiennych w różnych częściach kraju.

upowszechnienie wymagań stawianych nauczycielstwu w stosunku do dzieci rekrutujących się z rozmaitych środowisk. Jest to konsekwencją ujednostajnienia wyników nauczania, nie liczącego się z trudnościami dyktowanemi przez czynniki, na które nauczyciel podczas swej pracy nie posiada żadnego wpływu, a od których wyniki nauczania i wychowania są bardzo silnie uzależnione. Osobiście uważam to za najważniejszy powód niepowodzeń nauczyciela tak na polu pedagogicznem jak i dydaktycznem. Niepowodzenia te są

[8]) Władysław Witwicki: Psychologja T. I., str. 209-211.
[9]) Müller G. E.: Komplekstheorie und Gestalttheorie, Göttingen, Vandenhoeck u. Rupprecht, 1923.
[10]) Wertheimer Max: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, Psychologische Forschung, 1922 i 1923.

nawet czasami tem większe, im bardziej unowocześnia nauczyciel metody postępowania w warunkach niesprzyjających, których absolutnie doraźnie zmienić nie potrafi. Osiąga wówczas w wielu wypadkach wyniki wręcz przeciwne zamierzanym,

przeprowadzanie, jednakowej naogół wszędzie, kontroli ujednostajnionych wyników nauczania z początkiem, względnie w ciągu, a nie pod koniec roku szkolnego. Tylko zawody pracujące w sposób zmechanizowany godzą się i wymagają (i to nie zawsze) ciągłej kontroli. Ludzie, którzy podczas swej pracy zdobywają się na twórcze wysiłki umysłowe, wymagające głębokiego zastanowienia się i refleksji, nie znoszą ustawicznej kontroli. Powiedziałbym, że wogóle nie znoszą kontroli, a raczej chętnie godzą się, a nawet wyczekują z zadowoleniem, na końcową ocenę swych rezultatów pracy,

trudności związane z oddaniem temu samemu nauczycielowi na szereg lat dzieci tej samej klasy. Pozytywne zrealizowanie tego postulatu umożliwiłoby uczącemu osiąganie lepszych wyników pracy, jakoteż stopniowe ulepszanie i doskonalenie własnej koncepcji pedagogiczno-dydaktyczej,

brak wyczerpującego i należycie dobranego zbioru pomocy naukowych, dostosowanego do wymagań metody. Jest niemożliwością, ażeby nauczyciel przy najlepszych chęciach, mógł wykonać sam potrzebne mu podczas pracy wszelakie pomoce naukowe. Będzie tu wchodził w grę brak funduszów, jakoteż brak wymaganego do tych celów przygotowania technicznego. Wspominając o pomocach nauk., mam na myśli również i materjał, który się musi dostarczyć każdemu dziecku, chcąc je zainteresować i czynnie ustosunkować do pracy. W tym wypadku wysiłki rozbijają się również o względy finansowej natury, które w środowiskach zamożniejszych nie wchodzą w rachubę. W ostatecznej konsekwencji i wyniki nauczania będą bardzo silnie uzależnione od stopnia zamożności rodziców i opiekunów dzieci A i na powodzenie metody czynnik ten silnie będzie wpływał,

brak odpowiednio dobranej lektury dla dzieci, w postaci małych zbiorków książek, dostosowanych z jednej strony do poszczególnych faz rozwoju psychologicznego, a z drugiej do wymagań stawianych przez przebudowany program naukowy,

jakoteż szereg innych czynników drugorzędnej natury, które pomijam, a które najczęściej są konsekwencją specyficznych warunków pracy nauczyciela.

Rozpatrzmy wymienioną metodę z punktu widzenia kilku ogólnie znanych i dotąd jeszcze obowiązujących zasad nauczania. Zacznijmy od zasady ciągłości Zasada ta uwzględniająca logiczną stronę nauczania, obowiązuje nietylko w układzie programów naukowych i podręczników, ale także i podczas wyczerpywania materjału naukowego. Zdając sobie z tego sprawę, że ciągłość nauczania nie zawsze musi się liczyć ze względami genetycznej natury, w filogenetycznem, ontogenetycznem czy historycznem tego słowa znaczeniu, stoimy na stanowisku, że powiązanie materjału naukowego i logiczny ciąg w jego układzie, muszą być uwzględnione w odniesieniu do zagadnień wchodzących w skład poszczególnych przed-

miotów, niezależnie od tego, czy zagadnienia te będą wyczerpywane w poprzecznym czy, jak dotychczas, pionowym układzie. Ponieważ nie wszystkie zagadnienia wchodzące w zakres poszczególnych przedmiotów dadzą się połączyć w układzie poprzecznym, pozostanie pewna ich ilość, w obrębie poszczególnych przedmiotów, które będą musiały być wyczerpywane zupełnie oddzielnie i niezależnie. Na skutek zaś omówienia już szeregu zagadnień, z któremi pozostawały w logicznym związku, powstaną między zagadnieniami nieomówionemi luki i wyrwy, które mogą się odbić ujemnie na ich późniejszem zrozumieniu. W związku z powyższem mogą się wyłonić szczególne trudności podczas powtarzania przerobionego już materjału. Nie mówiąc i o tem, że powtórna aktualizacja tego materjału, oparta poprzednio na zainteresowaniach spontanicznie absorbujących młodzież, będzie natrafiała na znaczne przeszkody. Ta ponowna aktualizacja tematów, nie natrafia na tak duże trudności w pionowym t.j. dotychczasowym układzie materjału naukowego ze względu na to, że tematy nie obejmują zasadniczo zagadnień wyjętych z kilku przedmiotów, są zatem węższe co do zakresu, a przedewszystkiem nie są tak skomplikowane.

Podczas dokonywania powtórek możemy być również narażani często na konieczność nawiązywania do zagadnień już raz dostatecznie i wyczerpująco omówionych. Nawiązywanie do tych zagadnień, a pomijanie jeszcze nie przerobionych, ewentualnie oddzielne przerabianie tych ostatnich, zazwyczaj w dalszej konsekwencji bardzo pobieżne, wskutek dwukrotnego z konieczności omawiania zagadnień poprzednich, sprowadzi za sobą pewną chaotyczność i niedokładność, co może się odbić bardzo ujemnie na zrozumieniu całokształtu materjału naukowego i wynikach nauczania. Szczególnie ujemnie może się to odbić na materjale naukowym z historji (kl. III.)[11]).

Znacznie większe niedomagania mogą powstać w związku z zasadą stopniowania trudności. Zasada ta, biorąca pod uwagę psychologiczną stronę nauczania, a więc przedewszystkiem dziecko, musi być uwzględniana ze szczególną troskliwością podczas realizowania materjału naukowego z rachunków. Jej naruszenie będzie nieubłaganą konsekwencją zachwiania zasady ciągłości. Podważenie tego naturalnego biegu poznawania, uwzględniającego wszystkie konieczne etapy potrzebne do należytego zrozumienia omawianych zagadnień, może się odbić bardzo ujemnie na prawidłowym rozwoju dziecięcej umysłowości. Toteż bardzo słuszna wydaje mi się uwaga rzucona przez jednego z kolegów[12]), że metoda ośrodków zainteresowania powoduje opóźnienia i opuszczenia, że wypada czasami zejść z drogi systematycznej, wskutek czego w programie powstawać muszą luki.

Dalsze zastrzeżenia budzi zbyt silne podkreślanie czynnika społecznego w nauczaniu łącznem w postaci zespołowej formy pra-

[11]) Kazimierz Żychal: Rozkład materjału naukowego w nauczaniu łącznem Ogniskowiec, rok VIII, nr. 13—14 z dnia 25 września 1932 r.

[12]) Stefan Drzewiecki: Czego nie wiemy o szkole powszechnej. Ogniwo, organ Sekcji Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polsk. Rok XII., nr. 8.

cy, na niekorzyść form indywidualizujących. Stadjum prawdziwego współdziałania i dyskutowania, okres podczas którego dzieci zaczynają się zaledwie rozumieć między sobą, przypada zgodnie z wynikami badań Piageta dopiero pomiędzy 7 a 8 rokiem życia. Zasadniczo dopiero po ósmym roku życia możemy w całej pełni przystąpić do realizowania współpracy między dziećmi. Egocentryzm dziecięcego myślenia jest jeszcze w tym czasie bardzo silną przeszkodą dla ścisłego uzasadniania logicznego, które jest zasadniczym warunkiem porozumienia i twórczej efektywnej współpracy.[13]) Dlatego też zdaje mi się, że musimy kłaść w klasie pierwszej, do której uczęszczają w województwie śląskiem dzieci sześcioletnie, raczej nacisk na formy indywidualizujące, dające w wielu wypadkach o wiele lepsze efekty pracy w odniesieniu do dzieci w tym wieku, nie mówiąc i o tem, że gdy chodzi o pracę ręczną, formy te wywołują znacznie większe zainteresowanie.

Uczenie tego, do czego uczniowie w danej chwili zdradzają ochotę[14]), pozwala naprawdę wątpić, czy kierowanie się w nauczaniu wyłącznie spontanicznemi zainteresowaniami dziecka doprowadzi nas do zamierzonego celu. Co stanie się wówczas z dziećmi, które tej ochoty nie mają? A takich dzieci jest czasami bardzo wiele i to nawet w klasach prowadzonych przez dzielnych i doświadczonych nauczycieli. Nie można zawsze winy zwalać na nauczyciela twierdzeniem, że widocznie nie potrafił wzbudzić u dzieci pożądanego zainteresowania. Główne przyczyny tego faktu leżą najczęściej po stronie dziecka. W tem, zdaje się, tkwi zasadnicza przyczyna, dlaczego indywidualizujące formy pracy muszą na niższym stopniu nauczania górować nad zespołowemi. Przytoczmy, co mówią o tem dwaj angielscy uczeni Colvin i Bagley w swej bardzo ciekawie ujętej książce pod tytułem „Postępowanie człowieka".[15])

„Gdybyśmy pozwolili dziecku w domu i w szkole postępować zgodnie z jego własnem zainteresowaniem i pod naciskiem okoliczności, wynikających z jego bezpośredniego otoczenia, niewątpliwie nieraz wpadłoby na jakieś pożyteczne odkrycie i przyswoiłoby sobie niektóre zupełnie odpowiednie sposoby postępowania. To jednak wymagałoby bardzo długiego czasu i narażałoby je na popełnianie pomyłek, mogących mieć bardzo poważne następstwa." A przedtem. . . „Z powyższych wywodów wynika, że metoda uczenia się drogą własnych prób i pomyłek jest niesłychanie marnotrawna." Na innem zaś miejscu: „stąd możemy wysnuć zasadę ogólną, że nie należy nigdy unikać pożytecznych przykrości, ani pozbawiać się przyjemności nieszkodliwych. Przyjemność może mieć uzasadnienie, jako cel sam w sobie; przykrość nigdy bezpośrednio nie ma racji bytu; jedynem uzasadnieniem jej są cele dalsze, pośrednie". Dalsze rozważania na poruszony wyżej temat pozosta-

[13]) Dr. J. Piaget: Le langage et la pensée chez l'enfant.

[14]) Bohucki J.: Nauczanie łączne. Miesięcznik Pedagogiczny, nr. XLI, czerwiec—lipiec 1932, nr. 6, 7, 8 i 9.

[15]) Stephen Sheldon Colvin i William Chandler Bagley: Human behavior a first book in psychology. 1923.

wiam czytelnikowi. Opieranie więc pracy szkolnej na dzieciach zainteresowanych przedmiotem lekcji, a więc najczęściej na dzieciach zdolniejszych, może pogłębiać i tak już niski poziom umysłowy dzieci gorzej rozwiniętych. Organizacja pracy szkolnej oparta na takich zasadach postępowania, może wzmacniać różnice, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnemi dziećmi, tak pod względem rozwoju umysłowego, jak i pod względem wyników nauczania.

Pewne zastrzeżenie budzić może również układ materjału naukowego na zasadach zagadnień-tematów, a nie na zasadach projektów. Nie chciałbym przez to powiedzieć, że metoda projektów jest odpowiedniejszą. Pragnąłbym tylko zaznaczyć, że w terminologji naukowej zagadnienie — temat ma inne znaczenie, aniżeli powiedzenie zagadnienie — problem. Pomiędzy zagadnieniem a projektem zachodzi bardzo duża różnica[16]). Zagadnienie jest głównie sprawą wyjaśniania lub interpretowania, gdy tymczasem projekt jest głównie sprawą planowania jakiegoś działania i wykonywania go[17]). Termin „zagadnienie" akcentuje bardzo silnie intelektualistyczną stronę pracy szkolnej[18]), natomiast termin „projekt" czy też „problem", kładzie nacisk nietylko na problematyczność sytuacji, ale także na czynność i na możliwość całkowitego przeprowadzenia i zrealizowania bez reszty celu pracy, który w temacie nie zawsze bywa należycie uwzględniany. Żywię głęboką obawę, czy interpretacja metody łącznego nauczania nie zaczyna nabierać u nas w przeciwieństwie do interpretacji np. wiedeńskiej, charakteru zbyt intelektualistycznego, względnie jednostronnego (w ujemnym tego słowa znaczeniu, co uzasadnię, a o czem mowa poniżej), w odniesieniu do pracy dziecka. Ten zbyt silny intelektualizm przejawia się szczególnie niewłaściwie w tematach obejmujących ujęcia mowne, na skutek kładzenia bardzo dużego nacisku na swobodne wypowiadania się dzieci, a zbyt słabego na czytelnictwo i poprawne wypowiadanie się pisemne. Takie spaczenie tego zbyt intelektualistycznego charakteru pracy dziecięcej, może przyczyniać się do stopniowego zubożenia języka ojczystego u młodzieży szkolnej. Nauczyciel bowiem w wirze codziennych zajęć szkolnej i społecznej natury, będzie natrafiał na zbyt wielkie trudności podczas układania artystycznie ujmowanych opowiadań, pogadanek czy rozmówek. Nie potrafi on nadać im tak poważnych wartości, jakie posiadają powiastki umieszczone w książkach, a skonstruowane przez ludzi literacko uzdolnionych.

Na bardzo duże trudności może również napotkać nauczyciel podczas należytego zaokrąglania t. zw. zagadnień-tematów, a szczególnie wiadomości wchodzących w zakres poszczególnych przedmiotów, jakoteż podczas łączenia tych wiadomości w pewną logicznie zamkniętą całość. Ponieważ łączenie tych wiadomości może bardzo

---

[16]) Projekt jest to czynność, mająca źródło w jakiemś zagadnieniu (problematic act), wypełniana całkowicie, a przeprowadzana na swojem naturalnem podłożu.

[17]) Herbert G. Lull.: Projekt — Problem Instruction. School and Home Education. Vol. 38. 1918, str. 79.

[18]) John Dewey. Problem, Monroe, Cyclopedia of Education.
John Alford Stevenson: The project method of teaching.

łatwo nabrać pewnej sztuczności (często z konieczności), zostanie w konsekwencji bardzo silnie podważona jedna z dalszych zasad nauczania, to znaczy zasada koncentracji, która, jak wiemy, musi mieć charakter jaknajbardziej naturalny.

W związku z powyższem, będzie pozostawać w ścisłej łączności zagadnienie, w jak długich odcinkach czasu mają być wyczerpywane i omawiane, a przedewszystkiem przyswajane, wiadomości wyjęte z poszczególnych przedmiotów, a wchodzące w zakres omawianych zagadnień. Długość czasowa tych odcinków nie może być bowiem zależną tylko od spontanicznych zainteresowań przejawianych przez dzieci. Kwestja wyników pracy będzie tu miała głos absolutnie decydujący. Realnie rzecz biorąc, musimy się właśnie z tem pogodzić, że przy omawianym systemie musi być jakiś stały plan lekcyjny.[19]) Nauczyciel musi wiedzieć, jakie przedmioty, w jakim porządku i w jakim wymiarze czasu w danym okresie będzie omawiać. Mam wrażenie, że nie jest rzeczą obojętną to, czy zrobię program pracy przed, czy po jej zrealizowaniu. Osobiście nie miałbym sumienia pójść do klasy, bez wyraźnie i jasno ujętej koncepcji lekcyjnej. Zbyt wielkie liczenie na własne zdolności, a pomijanie systematycznego przygotowania się do lekcji z powodów, które jakoby miały kolidować z rodzajem ujawniających się dopiero podczas lekcji zainteresowań dzieci, może doprowadzić do bardzo smutnych konsekwencyj. To też bardzo słuszne wydają mi się dalsze rozważania Aleksandra Litwina na temat zasad nauczania łącznego, że plany zajęć powinny być wszędzie stosowane, aby stale nauczycielowi przypominały, że przy całej swobodzie jaką posiada, musi przynajmniej w przybliżeniu poświęcać każdemu przedmiotowi tyle godzin, ile przypada z planu ogólnego.

Wydaje mi się, że organizacja pracy opartej na tej metodzie, musi iść z jednej strony w kierunku jak najdokładniejszego opracowywania planów zajęć na zasadach poprzednio omówionych, a z drugiej w kierunku dokładnego zapisywania materjału istotnie przerobionego. Ten dualizm organizacyjny może w wypadkach nieumiejętnego kierowania zainteresowaniami dzieci przybrać formy mocno utrudniające pracę o charakterze systematycznym, dokładnym i ciągłym. W systemie pionowego układu materjału naukowego, notatki robione przez nauczyciela po przeprowadzonej lekcji, miały charakter raczej uzupełniający, w systemie układu poziomego, będą one często zmierzały do całkowitej przebudowy nakreślonego zgóry planu pracy, przeradzając się w bardzo rozbudowaną i drobiazgową pisaninę. A tą pisaniną jest nauczycielstwo już w tej chwili bardzo obciążone.

Jednostronność, o której pisze Aleksander Litwin w cytowanym poprzednio artykule, może mojem zdaniem pójść nietylko w kierunku przedmiotów artystyczno-technicznych, ale przedewszystkiem w kierunku bardzo niebezpiecznego i niepożądanego werbalizmu, na skutek zbyt silnego nacisku kładzionego, jak już powiedzieliśmy,

[19]) Aleksander Litwin: Zasady nauczania łącznego. Ruch pedagogiczny. Rok XIX/XXI maj-czerwiec 1932. Nr. 5 i 6.

na swobodne wypowiadanie się dzieci a w konsekwencji i nauczyciela, a zbyt słabego na czytelnictwo.

Bardzo silne podkreślenie metody wyświetlającej, sprowadzić może górowanie kształcenia formalnego nad materjalnem. Może się to odbijać ujemnie na wynikach nauczania, na które musi być położony, mimo wszystko, bardzo silny nacisk. Na słabe wyniki nauczania skarżą się dziś naogół zgodnie nauczycielstwo, rodzice i władze szkolne. Jest to prawdopodobnie między innemi, konsekwencją zachwiania się równowagi pomiędzy materjalnem a formalnem kształceniem na korzyść formalnego.

Wyświetlający charakter tej metody, przeradzający się często w praktyce w pytaniową, a nie w poszukującą formę nauczania (mimo wysiłków nauczyciela, zmierzających w odwrotnym kierunku), oparty w całej pełni na samorzutnej pracy dzieci, a tylko częściowo na zasadzie ciągłości i stopniowania, może przejść łatwo w charakter pouczający, na skutek:

częściowej tylko realizacji dwu ostatnich zasad,

braku w podświadomości dostatecznej ilości potrzebnego materjału i tła dla sądów i wniosków, a wreszcie

wielkiej różnicy, jaka zajdzie pod tym ostatnim względem pomiędzy poszczególnemi dziećmi.

Stanowi to równocześnie dostateczne uzasadnienie dla posługiwania się na niższych stopniach nauczaniu raczej formami indywidualizującemi (nie wykluczając form zespołowych!).

Miałbym wreszcie bardzo poważne zastrzeżenia co do metod zaznajamiania nas z zasadami omawianej wyżej metody i przykładami jej realizacji. Jak wiadomo zrobiono to systemem kursowym, łącząc kilka bardzo głęboko ujętych wykładów teoretycznych z szeregiem bardzo ciekawych lekcyj pokazowych. Umyślnie nazywam te lekcje pokazowemi, ponieważ zbyt silnie odbiegały od naturalnych. Dlatego podziwiałem kolegów (żanki) prowadzących lekcje, że tak udatnie potrafili je realizować w warunkach tak bardzo niesprzyjających. Były to dzieci zupełnie obce dla prowadzących, nieuczone wymienioną metodą, co wszystko bardzo się przyczyniało do stworzenia sztucznej dosyć atmosfery. W przyszłości należałoby tego unikać i starać się przeprowadzać przynajmniej po dwie lekcje w tej samej klasie w jednodniowych odstępach czasu, aby chociaż w przybliżeniu zorjentować słuchaczy w wynikach nauczania. W przeciwnym razie będziemy mieli w dalszym ciągu typowe przykłady rozbieżności, zachodzącej pomiędzy teorją a praktyką, o czem wspominałem na początku. Mimo jednak tych dosyć poważnych niedomagań organizacyjnych, należy się organizatorom kursu wielka wdzięczność za to, że tą drogą przyczyniają się do wzbogacenia naszej kultury pedagogicznej.

Chciałbym jeszcze wspomnieć i o okólniku wydanym przez Wydział Oświecenia Publicznego na temat tej metody[20]). Ponieważ

[20]) Instrukcja w sprawie nauki w klasie pierwszej, na terenie Województwa Śląskiego, wydana dnia 10 listopada 1932 r. pod liczbą O.P. II. 1570 w związku z okólnikiem Nr. 19 L.: O. P. II. 1416 z dnia 14. IX. 1932 r.

okólnik ma charakter instrukcji, uważam, że jest zbyt krótki i niewyczerpujący. Nie orjentuje w sposób dostateczny nawet doświadczonych nauczycieli. Dlatego uważam, że wydanie instrukcji dodatkowej, bardziej wyczerpującej, byłoby wielce pożądane.

Na zakończenie pragnąłbym zaznaczyć, że osobiście uważam rozpatrywaną powyżej metodę za bardzo wartościową i godną znacznie dokładniejszego rozpatrzenia. Zaznajamiając się z jej zasadami i próbując realizować ją w praktyce z odpowiedniemi modyfikacjami, uzależnionemi przedewszystkiem od warunków miejscowych, można znacznie ulepszyć i udoskonalić własną koncepcję pedagogiczno-dydaktyczną. Jeżeli zdobyłem się na tak znaczną ilość uwag ujemnej natury, to uczyniłem to przedewszystkiem w tym celu, ażeby zwracając uwagę na nasuwające się trudności podczas posługiwania się tą metodą, umożliwić koleżeństwu ich uniknięcie. Będzie to tem może łatwiejsze, im bardziej zostanie uzależnione ujęcie i realizowanie materjału naukowego na zasadach tej metody, od miejscowych warunków pracy i własnych możliwości dydaktycznych. Dlatego przestrzegałbym przed jakiemkolwiek naśladownictwem.

Zgóry przewiduję, że tem krytycznem, a raczej może ostrożnem ustosunkowaniem się do tej metody, wywołam ożywioną dyskusję, która oby wypadła na moją niekorzyść i w sposób dla mnie jak najbardziej druzgocący, jeżeli powodzenie metody ma być od takiego wyniku polemiki w najmniejszym chociażby stopniu uzależnione. Bardzo jednak będę szczęśliwy, jeżeli chociaż jedna z wypowiedzianych uwag, przyczyni się do ułatwienia pracy i usunięcia trudności tym z koleżeństwa, którzy będą zamierzali nią się posługiwać.

Dr. Sobolski Konstanty.

Twórczość nauczyciela a metoda łączna

Cechą charakterystyczną starej szkoły była panująca w niej bierność. Bierność ta polegała na biernem przyswajaniu przez dzieci materjału nauczania. Biernym był także nauczyciel. Zgóry otrzymywał program, podzielony na miesiące, tygodnie i poszczególne lekcje. Posiadał przytem czułą opiekę władz, które dozorowały czy program został wykonany. Przy takiej organizacji nauczyciel stawał się suchym, bezmyślnym wykonawcą cudzej woli. Nie musiał myśleć — myśleli za niego inni. Program opracowali inni, metodę (pięć stopni herbartowskich) mu podano, resztę uzupełniał podręcznik. Zwykła szablonowość, oderwany schematyzm, odbijanie wzorów z góry narzuconych. Odnosi się to tak do ucznia jak i nauczyciela.

Idea szkoły nowej wprowadza na miejsce dawnej bierności postawę czynną. Celem szkoły nowej (coraz więcej utrwalającej się w pojęciu „szkoły twórczej“) jest rozbudzenie i rozwinięcie w uczniu pierwiastka twórczego. Materjał naukowy nie zostaje podawany drogą mechanicznego przyswajania, lecz uczeń staje w roli małego

badacza, który musi znaleźć sposobność do wyładowania swej energji twórczej, inicjatywy i pomysłowości.

Łącznie z zagadnieniem czynnej postawy ucznia wobec przyswajanych wartości kulturalnych stoi zagadnienie nauczyciela. Krępowany rozlicznemi dogmatami dawnej szkoły, otrzymuje obecnie dużą dozę swobody, która pozwala mu na rozwinięcie i ujawnienie swych pierwiastków twórczych.

Uzgodnijmy najpierw swe zapatrywania na pojęcie twórczości. W myśl Znanieckiego*) „... uczeń, który przez szereg lat wprawiał się wyłącznie w działalność przyswojenia, wychodząc ze szkoły, oczywiście umie tylko nadal przyswajać. ... Ponieważ zaś plastyczność, rzutkość, inicjatywa młodości niećwiczone zanikają stopniowo, więc po dłuższym pobycie w szkole staje się on wogóle prawie niezdolnym do rzeczywiście twórczego działania". Ażeby jednostka miała sposobność do pracy twórczej, powinna mieć swobodę w urzeczywistnianiu celów i samodzielność wybierania metod prowadzących do tych celów. W procesie twórczym może uczestniczyć dużo jednostek, tylko, że tak się zazwyczaj dzieje, że szerokie warstwy są tylko wykonawcami celów i dróg narzuconych im przez właściwych twórców. Natomiast uspołeczniona twórczość polega na skoordynowaniu wysiłków twórczych wszystkich jednostek biorących udział w akcie twórczym.

Pomińmy rozmyślnie cały szereg odcinków pracy szkolnej, wymagających od nauczyciela postawy twórczej, a rozpatrzmy postawę czynną nauczyciela wobec metody nauczania.

Modną stała się dziś metoda pospolicie zwana metodą łączną. Dawniej materjał nauczania rozbijano na poszczególne przedmioty. W metodzie łącznej istnieje jeden ośrodek koło którego grupuje się cały materjał nauczania. Ośrodkiem tym jest kraj rodzinny. Celem nauczania nie jest więc suma oderwanych od siebie i abstrakcyjnych wiadomości, lecz asymilacja jednostki w dorobek kulturalny kraju rodzinnego, podzielonego na kręgi, powiększające się w zależności od ilości lat nauki. Materjał nauczania był dawniej dla wszystkich szkół jednakowy. Przy metodzie łącznej zmienia się w zależności od rejonu. Każdy powiat, każda wieś, nawet każda dzielnica miasta będzie miała swoiste zmiany w programie. Wskutek tego indywidualizuje się program w przeciwieństwie do jednakowego programu dawnej szkoły.

Przy tak zorganizowanej pracy zarysowuje się wyraźnie rola nauczyciela w stosunku do programu. Przy metodzie łącznej nie

*) Znaniecki: Funkja społ. nowoczesnej szkoły. Praca szkolna, list. 1927.

jest już odtwórcą i wykonawcą zgóry mu narzuconych planów, lecz sam, w zależności od miejscowych warunków układa program.

Praca twórcza ma to do siebie, że nie pozwala na zastygnięcie w schemacie. Ideał twórczości nowej szkoły wymaga, ażeby każdy nowy rezultat był tylko traktowany jako podstawa do nowych badań, znów dążących do zrealizowania nowych zadań i celów. Bo metoda łączna w ewolucji szkoły nie jest ostatnim etapem eksperymentów i doświadczeń. Jest jak gdyby przejściem od szkoły starej do nowej, która nie będzie się zamykała i odgradzała od świata zewnętrznego, lecz przeciwnie będzie wprowadzała dzieci w życie i będzie je zmuszała do naturalnego (a nie sztucznego jak w metodzie łącznej) rozwiązywania problemów jakie nasuwa nam życie konkretne. Mam tu na myśli metodę projektów z wszelkiemi jej odmianami.

Tymczasem, przyzwyczajeni do szablonu i z góry narzuconych wzorów, nie zdobywamy się na akt twórczy. Czekamy rzeczy gotowych. Stoimy wobec paradoksu Metoda łączna powinna być wyrazem potrzeb szerokich mas nauczycielskich, które ją odczują i dostosują do swoich warunków.

Utarło się mniemanie, że metoda łączna jest lansowana przez władze. W konsekwencji tego nastąpiło zainteresowanie się metodą. Jednostki rzutkie, z większą dozą inicjatywy i twórczości opracowały gotowe wzory rozkładów materjału według metody łącznej. Następuje rozłapywanie tychże, w konsekwencji powtórne odbijanie wzorów. Jaka różnica między metodą łączną a dotychczasową? Zmieniła się może forma, ale treść została ta sama. Z dwóch metod jednakowych, lepszą jest starsza, bo oparta na doświadczeniu.

Metoda łączna wówczas znajdzie zastosowanie, gdy znajdzie zrozumienie, gdy stanie się ogólną potrzebą. Zrozumienie jej musi mieć głęboki pokład teoretyczny. Nauczyciel nie może żądać gotowych recept. Może poznać ramy, lecz treść sam musi wypełnić, musi się zdobyć na twórczość i samodzielność. Wtedy tylko stosowanie nowych metod może dać poczucie żywotności, radość i zadowolenie, a wówczas może w myśl Ferrier'a wybitnie wpływać na kulturę nauczyciela.

Przytoczę zdanie Buckingham'a*): „O ile nauczyciele będą stali na uboczu i nie będą współdziałali, to będą sami sobie mieli do zawdzięczenia jeśli narzucone im będą metody wynikające z rezultatów badań eksperymentalnych, których oni nie rozumieją . . . w których nie brali udziału".

*) Burdette Ross Buckingham: Praca badawcza na terenie szkoły.

A więc nie stanie na uboczu i przypatrywanie się eksperymentom. Nową metodę na Śląsku stworzyć może tylko zespół, w którym każdy dorzuci do całości cząstkę swych doświadczeń. Istnieją po temu warunki. Istnieje sekcja pedagogiczna przy Okręgu Z. N. P., wspólnota pracy z zespołem metody łącznej.

Reasumując wszystko możemy powiedzieć: Reforma metody nauczania na Śląsku znajdzie wówczas zastosowanie, gdy będzie wyrazem potrzeb szerokiego ogółu, gdy ogół ten w harmonijnej współpracy zdobędzie się na akt twórczy.

Wtedy możemy powiedzieć za Buckinghamem: „... praca nauczyciela ... nabierze nowej wartości. Jej zakres się rozszerzy, treść się wzbogaci. Żaden inny zawód nie da się wówczas z nią porównać. Wielka to będzie rzecz być wówczas nauczycielem".

K-ski.

Jak należy rozumieć „ujęcie mowne" w nauczaniu łącznem

Jest cały szereg zajęć uczniów, które powtarzają się w dzisiejszej pracy szkolnej, przy opracowaniu materjału naukowego różnych przedmiotów. Nauczanie łączne, które wiedzę podawaną w szkole uważa za jedność organiczną i psychologiczną, pracę tę upraszcza, grupując te zajęcia w cztery ujęcia tematu (mowne, liczby i kształtu, artystyczno-dźwiękowe i ruchowe).

Zastanówmy się nad „ujęciem mownem". Zawiera ono w sobie wszelkie wypowiadanie się, czytanie lektury i wypisywanie się uczniów przy opracowywaniu materjału naukowego.

Charakterystycznym rysem wypowiadania się młodzieży, w stosowanem nauczaniu łącznem, jest **swobodna wspólna pogadanka.** Na wysunięty temat, czy to przez nauczyciela, czy przez uczniów, uczniowie wraz z nauczycielem wypowiadają się, co o temacie wiedzą, co o nim myślą lub jak mają zamiar go zrealizować. Przy swobodnej pogadance uczniów spotkać się możemy z następującemi trudnościami: chaotycznem wypowiadaniem się kilku uczniów równocześnie; mylnem pojmowaniem i interpretowaniem treści tematu; brakiem wypowiadania się ze strony uczniów.

W celu zapobiegnięcia chaosowi w równoczesnem mówieniu, uczniowie proponują najpierw, co chcą o temacie mówić, (Dobrze jest taką dyspozycję zanotować na tablicy). Jeżeliby nie poddali istoty tematu, umiejętnie podda ją nauczyciel. Następnie, odnośnie do każdego punktu, zabierają głos kolejno. W tej kolejno-

ści zabierania głosu, ideałem jest, jeżeli toczy się w klasie poprostu normalna rozmowa. Jeden uczeń kończy mówić, drugi i trzeci sam reaguje, wypowiadając własne myśli. Do powyższego też celu służy promieniste ustawienie ławek, czy stolików w sali szkolnej, aby uczniowie, mówiąc, obserwowali siebie wzajemnie, aby zdawali sobie sprawę, że mówiąc, wypowiadają własne myśli, poprostu zajmują własne stanowisko.

W tak prowadzonej dyskusji, nauczyciel dyskretnie usuwa się na bok, bacząc jedynie na tok rozmowy. Interwencja jego pożądana jest wówczas, gdy wytwarza się chaos, lub następuje mylne interpretowanie tematu. W takim wypadku poprostu przerywa dyskusję i podaje do wiadomości uczniów istotny stan rzeczy, informując ich, że w rozmowie swej **pomylili się**. Ważnem jest tutaj prostowanie rzeczy przez nauczyciela dopiero po zajęciu stanowiska przez uczniów. Oczywiście kardynalnym błędem wychowawczym w takiej chwili byłoby oświadczenie nauczyciela, że wypowiedzi ucznia są złe lub niedostateczne, a co gorsza stawianie not niedostatecznych. Należy pamiętać, że zadaniem tych swobodnych pogadanek jest skłonienie i wprowadzenie uczniów w nawyk swobodnego, własnego, samodzielnego wypowiadania się na temat, przez co przyzwyczai się ich do samodzielnego zajmowania stanowiska w ogólności.

Znajdzie się dalej w klasie zawsze pewien odłam uczniów, którzy z najrozmaitszych powodów nie zabierają głosu w swobodnej pogadance. W takim wypadku zadaniem nauczyciela jest czuwanie nad tymi uczniami i umiejętne zachęcanie i wprowadzanie ich w dyskusję. W pewnej chwili rzucić można dyskretnie pytanie pod adresem takiego ucznia: „A co ty myślisz o tej rzeczy?“ — „a jakbyś ty wykonał?“ — „jak opracował?“ i t. p. Wystarczy, gdy w danej chwili uczeń odpowie paru słowami, a nawet gdy nie odpowie zachęcić go, by pomyślał jeszcze nad wysuniętem zagadnieniem. W każdym wypadku tacy uczniowie wiedzą, że nauczyciel zwraca na nich uwagę i jeśli nie ustnie, to pisemnie znajdą sposobność do samodzielnego wypowiedzenia się. Darzenie zaufaniem uczniów w każdym wypadku, przyczynia się do rozbudzenia w nich wiary we własne siły.

Materjału do pogadanek dostarczają przedewszystkiem **przeżycia dzieci**, zdobyte przez obserwację głównie na wycieczkach, pokazach, przedstawieniach, obrazach, filmach, organizowanych dla pewnego celu. To źródło zdobywania wiedzy przez uczniów uważać należy za pierwszorzędne. Drugiem źródłem jest odpowiednio dobrana do tematu **lektura**. Należy rozróżnić dwa sposoby czytania lektury:

czytanie ciche i czytanie głośne. Czytanie ciche stosujemy w wypadku, gdy zależy nam na samodzielnem przyswojeniu sobie pewnej treści. W takim wypadku przed przystąpieniem uczniów do pracy, wysuwamy zgóry pewne zagadnienia, na które uczniowie muszą po przeczytaniu odpowiedzieć, czy to ustnie, czy też pisemnie, zależnie od ustalenia formy sprawozdania. Można i w tym wypadku zastosować formę swobodnej pogadanki.

Czytanie głośne stosujemy w celu sprawdzenia techniki, w celu pobudzenia do czytania z ekspresją. W wysokim stopniu ułatwia nam to zadanie **czytanie** odpowiednio dobranych, niedługich utworów **z podziałem** całości **na rolę.** Przydział ról może być kolejno zmieniany. Przy głośnem czytaniu dobrze jest, gdy nauczyciel sam da przykład, jak należy utwór przeczytać, czyniąc to przed czytaniem lektury przez młodzież.

Tak przy czytaniu cichem, jak i głośnem stawia się ucznia w warunkach konieczności uważnego czytania całości, co w dużej mierze przyczynia się do rozwijania umysłu.

Jeszcze słów kilka o **wypisywaniu się** młodzieży. Tak, jak w mówieniu charakterystyczna dla nauczania łącznego jest „wspólna swobodna pogadanka", tak dla wypisywania się jest **„wspólne wypracowanie".** Polega ono na tem, że na dany temat różni uczniowie wypowiadają swoje zdania, a następnie z tych wybierają jedno do pisania. Ingerencja nauczyciela dotykać tu może kwestji prawdziwości faktów, oraz formy zewnętrznej wykonywanego wypracowania. Oczywiście, że takie „wspólne wypracowanie" jest tylko jednym etapem w dążeniu do usamodzielnienia uczniów w wypisywaniu się na temat. Następnym etapem rozwojowym może być wykonywanie różnych prac na jeden ogólny temat. Mówiąc np. o komunikacji kolejowej w mieście, uczniowie mogą opracować różne tematy, związane z komunikacją kolejową Jeden opracuje dworzec, drugi stawidło, trzeci tor kolejowy, czwarty peron, piąty pociąg, szósty parowóz, siódmy wagon i t. d. Tematów takich szczegółowych podadzą dzieci zawsze w dostatecznej liczbie. Z tych poszczególnych tematów stworzy się pewna całość, w wykonaniu której uwzględnione zostaną indyw. zainteresowania i uzdolnienia uczniów.

Ujęcie mowne w nauczaniu łącznem stawia sobie za zadanie nauczenie młodzieży samodzielnego wypowiadania i wypisywania się na wysunięte wspólne zagadnienia. Formę pracy można określić jako współdziałanie. Przy uwzględnieniu indywidualnych zdań, zdolności i wiadomości zmierzamy do osiągnięcia wspólnego celu. Te założenia odpowiadają polskiemu ideałowi wychowawczemu młodzieży, która powinna być uzdolnioną tak do pracy indywidualnej, jak i zespołowej.

Kazimierz Żychal.

Co robić z dziećmi w klasie I.?

Coraz częściej spotyka się pytanie wychowawców klas pierwszych: „Co robić z dziećmi, gdy nie uczą się pisać i czytać? Przecież „bawić się“ wciąż z niemi nie można!“ Zaczem jedni „się bawią“, inni przygotowują do przyszłej „nauki“ — różnemi ćwiczeniami, a jeszcze inni, bo podobno i takich się spotyka — jednak uczą[1]) czytać i pisać. Tymczasem z dziećmi jest co robić, nie ucząc czytania i pisania. Wszak dziecko sześcioletnie wchodząc w progi szkolne, nie jest wcale do społecznego działania nastawione, nie umie postępować i zachować się tak, jak życzy sobie ktoś drugi, lecz zachowuje się egocentrycznie — ze względu na siebie samo. Co więcej — taki nowy obywatel szkolny nie umie wejść ani wyjść z ławy, nie umie złożyć, ani ubrać torby, nie wie nic o tem, kiedy można, a kiedy nie można mówić, jeść, zostawać, wychodzić, kiedy należy pracować tak jak wszyscy, a kiedy tak, jak sam chce. Dodajmy do tego całą gamę takich wymagań — jak: czystość, staranność, punktualność — które najczęściej są mu także całkiem nieznane (co zresztą zależy również od środowiska rodzinnego) a oto zaraz wyłoni się mnóstwo zagadnień, które z dziećmi stopniowo i stosownie do ich nastawienia w tym wieku — trzeba rozwiązać.

Ponadto zaznaczyć należy, że dziecko między 6 a 7 rokiem życia żyje zabawą, doświadcza zmysłowo, bajka i fantazja grają w tym okresie jego życia ważną rolę. Otoczenie najbliższe dziecka poczyna je żywo interesować, dlatego w swoisty sposób ożywiając spotykane przedmioty, bawi się z niemi, pyta o nie chętnie, ogląda, rysuje, konstruuje. Zwykły n. p. kawałek patyka — jest koniem dla dziecka w tym wieku.

To nastawienie dziecka należy właśnie wyzyskać i poprowadzić je drogą zabawy, badania bliskich uczuciowo i życiowo rzeczy do coraz wyższego rozwoju. Rozwój ten w tym czasie będzie się szczególniej odnosił do wydoskonalania zmysłów, należytego wyrabiania nawyków, odpowiedniego ujęcia aktywności dziecka, tak, aby je nie skazać przez usadzenie „kamieniem„ w ławie na stopniowy zanik, lecz przez należyte pokierowanie jego ruchliwością umożliwić mu rozwój i wspólną, twórczą pracę. Ponadto zaciekawić, rozwijać samodzielność, ograniczać swawolę, wyrabiać prawdziwą, wewnętrzną karność — oto ile pracy jest w tym czasie z dziećmi — pracy daleko

[1]) Przypominamy tutaj, że obowiązuje okólnik W. O. P. L. II. 1416 z 14. IX. br. i że winniśmy odnośnie do niego postępować jednolicie, w przeciwnym razie narażamy się wobec rodziców na nieporozumienia.

ważniejszej niż pisanie i czytanie, bo dającej podstawy do pracy całoszkolnej a nawet na całe życie.

Jak to robić? Podam na przykładzie.

Dzieci siedzą w klasie i nagle zrywają się wszystkie do okna. Na podwórze zajechały konie z wozem! Idziemy zatem zobaczyć to wszystko. Po powrocie — sprawozdanie — i uchwycenie tego, co szczególniej dzieci zaciekawiło. W czasie rozmowy jeden z chłopców powiada, że u jego cioci są konie, które można zobaczyć, o co on się zapyta i jutro powie. Nazajutrz mały Józio prowadzi klasę do koni — z czego jest b. dumny. Stajnia jest na dworze, więc zauważono dużo i różnych koni: kare, bułane, kasztany, zgrabne, o cienkich nóżkach, oraz otyłe, ciężkie. Nad koniami są tabliczki z napisami. Zapytania dzieci: „Co tam stoi napisane?“ — „Przeczytajcie!“ — „Kiedy nie umiemy! — A więc co? Trzeba się nauczyć!“

Zauważamy dalej konie u wozów, przy młockarni, przy pługu, w ogródku biegające źrebaki. Na podwórzu dużo wozów, maszyn, narzędzi rolniczych.

Powracamy do szkoły. Wypowiedzeniom niema granic.

Z tego wyłaniają się takie zagadnienia: 1. Rodzaje koni. 2. Praca koni: a) koń u wozu, b) koń przy pługu (jesień), c) koń z żołnierzem. 3. Czem się koń żywi? 4. Gdzie mieszka? 5. Koń jako zabawka.

Teraz — mając tak wiele zagadnień — przystępuje nauczyciel do ujęcia w plan tychże, aby na tem tle, z życia ujętem, a interesującem dzieci, rozwinąć ćwiczenia. Rubrykuje się zatem kartę papieru w zeszycie w ten sposób: 1. Dni pracy. 2. Temat dnia. 3. Wrażenia, przeżycia, (w których się notuje co w danym dniu dzieci zobaczą, zbadają, przyniosą, lub jaką zrobią wycieczkę). 4. Ekspresja: a) rysunkiem, b) kształtem (roboty), c) ruchem (gimnastyka), d) inscenizacją, e) mową, f) śpiewem. 5. Ćwiczenia: w mówieniu. 6. Ćw. zmysłów (słuch, wzrok, węch, dotyk, orjentacja. 7. Ćwiczenia przygotowujące do nauki rachunków. 8. Powiastki, wiersze, bajki. 9. Uwagi[2].

W powyższe rubryki wplata się nasuwający się materjał oraz tematy ćwiczeń, bajki, wiersze, pieśni — które należy w tym czasie przerobić. Żeby się zorjentować jakie ćwiczenia wychowawcze i przygotowujące do późniejszej nauki, w danym tygodniu i mie-

²) Naukę religji traktuje się oddzielnie, najlepiej na pierwszych pogadankach w dniu, o ile nie da się je połączyć jak n. p. Dzień Zaduszny, Boże Narodz., Wielkanoc. W pierwszym roku klasy I oprzeć naukę religji na wycieczkach i krótkich opowiadaniach.

siącu wpleść w zagadnienia, przez życie wysuwane, należałoby sobie te ćwiczenia ustalić i rozłożyć mniej więcej na cały rok, aby stosownie do okoliczności je przeprowadzać i dzieci rozwijać. W ten sposób nawet każdy nauczyciel, mając w ręku okólnik W. O. P. z 14. IX. br oraz Instrukcję W. O. P. do nauki w kl. I. — sam sobie, stosownie do środowiska i warunków w klasie ustalić może zarys pracy.

Mając zagadnienia życiowe wplatamy w nie ćwiczenia wychowawcze i ogólno-rozwojowe. Jakie?

Ćwiczenia mowy — obejmą: sprawozdania z wycieczek, opisywanie widzianych rzeczy, nazywanie tychże, tworzenie historyjek, powiastek. Stopniowanie trudności w mówieniu można przyjąć takie: Naprzód: „rozgadać" dzieci, niczem nie ograniczając, potem przyzwyczajać do społecznego mówienia: gdy jeden mówi — wszyscy słuchają — i nic nie mówią. Kto chce mówić — zgłasza się. Następnie ogranicza się swobodę do mówienia na dany temat, potem do mówienia ściśle o danem zagadnieniu, wreszcie zaczyna się zwracać uwagę ściślejszą na poprawne wyrażanie się, a ostatnio przystępuje się do stałego poprawiania błędów wymowy. Poprawianie błędów wymowy musi być bardzo metodyczne i stopniowe, aby dzieci nie zrażać. Chęć i zdolność wypowiadania się budzić i rozwijać przez powiastki, bajki, zagadki, wierszyki, śpiew, wyświetlane obrazki, obrazy dające dużo życia.

Ćwiczenia zmysłów: wzrok. Obserwacja otoczenia na wycieczkach, obrazach, przedmiotach oglądanych, rozróżnianie kolorów początkowo zasadniczych, potem pochodnych. Słuch: rozpoznawanie szmerów ulicy, szkoły, otoczenia, zegarka, tonów podanych na różnych instrumentach, stuku przedmiotów poruszanych, rzucanych, pokładanych. Słuch rozwijać stopniowo przez rozśpiewanie dziatwy. Różne wesołe piosenki podawać i śpiewać często, ładnie, krótko, z życiem. Dotyk: stwierdzać dotykiem jakość, twardość, temperaturę — omawianych przedmiotów. Można też w tym celu stosować woreczek Segema (różne przedmioty w woreczku, do którego dziecko wkładając rękę, rozpoznaje przedmiot bez wyjęcia). Węch: mleko, ocet, cebula, jarzyny, chleb i t.d. przy różnych wycieczkach i obserwacji. Smak: tak samo jak węch.

Kształcenie aktywności i impulsywności dziecka Wciąż narzekamy na niekarność. Dziecko 6-cioletnie, przychodząc do szkoły, jest niezwykle ruchliwe, ustawicznie czynne. Przezto się rozwija i wydoskonala, a przeto nie wolno tego ruchu dziecka tamować w niewłaściwy sposób, lecz trzeba tę ruchliwość w wychowawczy sposób ująć i kształcić. Dlatego nigdy nie zgodzę się na to, aby dziecko w klasie I. i II. za dużo miało gimnastyki, ruchu — chociażby nawet nauczyciel na jednej godzinie kilka ćwiczeń wprowadził. Przeciwnie: czem więcej da ruchu — którym kieruje umie-

jętnie, aby nie był sztuczny, i narzucony — tem lepiej. Jest to nawet konieczne! Umiejętnie stosowane ćwiczenia fizyczne i zabawy doskonale dyscyplinują klasę, stąd także są wskazane. N. p. reakcja na znak ręki: wstać, siąść — wyjść — podchodzić, cofać się, podskoczyć. Uderzyć — aby słychać nie było, palce na usta położyć — aby się buzia nie otwierała, usta otworzyć, a nic nie powiedzieć.

Ponadto przy kształceniu impulsywności i aktywności trzeba tak zajęciami kierować, aby szły żywo, wesoło, swobodnie, aby dziecko zawsze pracę miało, aby ta praca była urozmaicona, a szczególniej ożywiona t. j. wszystko możliwie w ruchach, ludzkich lub zwierzęcych, ujęte n p. w rysunki, konstrukcje, inscenizacje etc. — Poza tem wyzyskać śpiew, opowiadać krótko a zajmująco, dawać dużo zabaw masowych, a wreszcie od czasu do czasu przeprowadzać prace jednakowe dla wszystkich dzieci, konsekwentnie pilnować przyjętego porządku zachowania się w klasie, przy wchodzeniu, wychodzeniu, pracy, zabawie i t. p.

Ćwiczenia przygotowujące do liczbowego ujęcia zagadnień. Porównywanie przedmiotów obserwowanych i omawianych według wielkości, ciężaru, stopnia twardości, układanie w szereg, w 2, w 3 szeregi, parami, trójkami, czwórkami. Zabawy i układanki przedmiotów, owoców, jarzyn, zwierząt, ludzi z patyczków, pasków kolorowych, kółek, kwadratów, liści.

Rysunki, modelowanie i konstrukcję traktować jako ekspresję omawianych zagadnień. Ponadto od czasu do czasu stosować należy rysunki celem wzbogacenia schematów dziecka. Zatem i tutaj pewne stopniowe postępowanie jest konieczne. Rysunek jako wyrażenie myśli i przeżyć (narysuj coś widział, zapamiętał), rysunek określonego przedmiotu, a wreszcie rysunek wspólny wszystkich dzieci wraz z nauczycielem. Rysunki najlepiej traktować na oddzielnych kartach. Będzie to zarazem sposób pisma dziecka. Rysunkiem będzie ono notowało co się robiło, lub oglądało. Dzieci to b. lubią. Potem dołączy się do tego pismo-rysunek (dużym drukiem) a następnie zastąpi się rysunek istotnem pismem.

Roboty: lepienie z gliny, z plastyliny, układanki (łącznie z liczeniem) z patyczków, wyskubywanie kształtów przedmiotów omawianych z papieru gazetowego a później kolorowego. Wogóle — nie znając innych pomocy — dużo można skubać, drzeć, składać, wycinać — z gazet. Patyczki wyciąć 10, 5, $2\frac{1}{2}$ cm z fornieru cieniutkiego. Za 80 gr. będzie każde dziecko w liczbie 50 obdarzone 30 patyczkami 3 rodzai: króciutkie, krótkie, długie. Zrobią je dzieci klas wyższych. Tak samo kółka, kwadraciki z tektury, oraz paseczki, „pieniądze“ na papierze odbijane — mogą zrobić starsi uczniowie.

Teofil Łaciak, Katowice.

Życzenia Wesołych Świąt i szczęśliwego Dosiego Roku
przesyła Koleżankom i Kolegom
Redakcja

Gminie Świętochłowice ku rozwadze.

Nauczycielstwo szkół powszechnych, pracujące na terenie gminy Świętochłowice, ma powody, dla których wyraża często swe niezadowolenie z ustosunkowania się Urzędu Gminnego do nauczycielstwa.

Temu Urzędowi Gminnemu poświęciliśmy swego czasu na łamach Ogniskowca dużo miejsca. Chodziło wtenczas o ów „sławetny" okólnik do kierowników szkół.

Obecnie pragniemy rzucić refleks na stosunki mieszkaniowe nauczycielstwa w tejże gminie. A przedstawiają się one nie wesoło. Oto nauczycielstwo, mieszkające na terenie tej gminy niejednokrotnie w bardzo ciężkich warunkach — traciło mieszkanie po nauczycielach na rzecz osób z poza sfer nauczycielskich. Np. w r. 1928 wyprowadził się do Niemiec naucz. Krupa. Mieszkanie trzypokojowe z kuchnią zajęła Strzoda, osoba prywatna. Po nauczycielu Sebrali zajął mieszkanie Operalski — osoba prywatna. Podobnie było z mieszkaniami po nauczycielu Bronnym, Baryszu, Pawliku, kierowniku Hankem. Jakkolwiek na mieszkania po nauczycielach Województwo wyznaczyło reflektantów ze sfer nauczycielskich, Urząd Gminny przydzielił mieszkania osobom z poza sfer nauczyc.

Podobnie przedstawia się obecnie sprawa kol. Tałaja, który mieszka w b. ciężkich warunkach, przechodził od r. 1922 istną „gehennę mieszkaniową". Ostatnio Województwo po zwolnionej nauczycielce Stahr na jej mieszkanie wyznaczyło kol. Tałaja — lecz miezkanie przemocą ktoś inny zajął, a mimo wyroku Sądu Rozjemczego na korzyść kol. Tałaja — Urząd Gminny nie przeprowadza eksmisji z bezprawnie zajętego mieszkania „Niech to Województwo zrobi!" - mówi się.

Obecnie sprawa kol. Tałaja staje się znów aktualną. Mamy nadzieję, że Urząd Gminny jednak załatwi sprawę na dobro kol. Tałaja. Wierzymy, że tą sprawą zajmie się gruntownie także Starostwo w Świętochłowicach i Urząd Wojewódzki.

Z powodu braku miejsca nie możemy wyczerpująco omówić „bolączki mieszkaniowe" w gminie świętochłowickiej, ale powrócimy jeszcze do tej sprawy w następnym numerze Ogniskowca.

Zmiana godzin urzędowania:

Sekcji Średniaków. Sekcja „Średniaków" urzęduje w środy w godzinach od 17—18.

Sekcji Rad rodzicielskich. Sekcja Rad rodzicielskich Śląskiej Okręgowej Komisji Społeczno-Oświatowej urzęduje we wtorki, w godzinach od 17 do 18, w biurze Okręgu (Pocztowa 11, I piętro).

Zebranie Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków.

Dnia 22 stycznia 1933 r. (niedziela) odbędzie się o godz. 10.30 w świetlicy Zarządu Okręgu Związku N. P. w Katowicach, ul. Pocztowa 11, I p., walne zebranie Członków Sekcji Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków. Na zebraniu tem będą między innemi omawiane aktualne sprawy dotyczące nowych programów oraz zastosowania nauki robót ręcznych i rysunków w najnowszych metodach nauczania. — Obecność wszystkich Członków konieczna

(—) Gonet, Przewodniczący Koła Okr. Sekcji.

OD REDAKCJI. Niniejszy numer Ogniskowca poświęcono aktualnym zagadnieniom z dziedziny pedagogiczno-metodycznej a szczególnie nauczaniu łącznemu w nadziei, iż myśli zawarte w poszczególnych artykułach Ogniskowca staną się jednym z czynników ożywienia dyskusji w powyższej dziedzinie tak na zebraniach Ognisk, jako też na łamach Ogniskowca.

Redaguje Komitet. Wydawca w im. Zarządu Okręgowego Zw. Naucz. Polsk. w Katowicach i redaktor odpow. Gierat Karol, Katowice, Kamienna 9, part.

Tłoczono w Drukarni „Sztuka" w Mysłowicach, ulica Powstańców 7, Telefon 71